

Pilz, Matthias

Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 6, S. [761]-782



Quellenangabe/ Reference:

Pilz, Matthias: Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 6, S. [761]-782 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188250 - DOI: 10.25656/01:18825

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188250>

<https://doi.org/10.25656/01:18825>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2017

■ *Thementeil*

Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien und Risiken des Erfolgs

■ *Allgemeiner Teil*

Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz

Zwischen Partizipation und Zensur: Jugendeigene Presse und Meinungsfreiheit in der Schule während der 1950er und 1960er Jahre. Mit einer Darstellung der derzeitigen schulrechtlichen Situation

Emotionale Kosten des Zentralabiturs?
Die Implementation zentraler Abiturprüfungen und deren potentielle Auswirkungen auf die Erfolgsunsicherheit im Abitur und die Angst vor Misserfolg von Schülerinnen und Schülern

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien und Risiken des Erfolgs

Jane Schuch/Nicole Welter

Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien und Risiken des Erfolgs.

Einführung in den Thementeil 681

Ingrid Miethe

Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen
im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer

für eine Verschiebung der Forschungsperspektive 686

Aladin El-Mafaalani

Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma.

Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität 708

Elizabeta Jonuz/Jane Schuch

Widerstand ist möglich – Selbst- und Fremdkonstruktionen
erfolgreicher Romnja und Sintizza entlang der Differenzkategorien

class, race und gender 726

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien
und Risiken des Erfolgs“

..... 752

Allgemeiner Teil

Matthias Pilz

Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung.

Funktionen und ein neuer Ansatz 761

Marcel Kabaum

Zwischen Partizipation und Zensur: Jugendeigene Presse
und Meinungsfreiheit in der Schule während der 1950er und 1960er Jahre.
Mit einer Darstellung der derzeitigen schulrechtlichen Situation 783

Elisabeth Maué

Emotionale Kosten des Zentralabiturs? Die Implementation
zentraler Abiturprüfungen und deren potentielle Auswirkungen
auf die Erfolgsunsicherheit im Abitur und die Angst vor Misserfolg
von Schülerinnen und Schülern 803

Besprechung

Dietrich Benner

Daniel Burghardt, Dominik Krinninger, Sabine Seichter (Hrsg.):
Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur 827

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 830

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Educational Advancement: Mechanisms, strategies and risk factors for success

Jane Schuch/Nicole Welter

Educational Advancement: Mechanisms, strategies and risk factors for success	681
------------------------------------------------------------------------------------	-----

Ingrid Miethe

The Myth of the Unfamiliarity of First-Generation Students in the Higher Education System: An empirically based plea for a shift in perspective	686
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Aladin El-Mafaalani

Sphere Discrepancy and Expectation Dilemma: Migration-specific ambivalences of social mobility	708
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Elizabeta Jonuz/Jane Schuch

Resistance is Possible: Self-perception and perception by others of successful Romani women in the categories of class, race and gender	726
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Deutscher Bildungsserver

Online Ressources: "Educational Advancement: Mechanisms, strategies and risk factors for success"	752
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Articles

Matthias Pilz

Rethinking the Function of Typologies in Comparative International TVET Research: A new approach	761
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Marcel Kabaum

Between Participation and Censorship: School newspapers and free speech in West German schools during the 1950s and 1960s, including an account of contemporary school law	783
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Elisabeth Maué

Emotional Costs of State-Wide Exit Exams? Potential long-term effects of the implementation of state-wide exit exams at the end of upper secondary education on students' uncertainty of success and anxiety about failure	803
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Book Reviews 827

New Books 830

Impressum U3

Matthias Pilz

Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung

Funktionen und ein neuer Ansatz

Zusammenfassung: Durch die großen Unterschiede in der Ausformung der beruflichen Bildung in verschiedenen Ländern ist in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung die Typisierung besonders verbreitet. Bisherige Ansätze vermögen allerdings kaum die Breite sowie verschiedenen Facetten höchst unterschiedlicher Berufsbildungsangebote komplex abzubilden. Der Fokus wird oft nur auf einen wissenschaftlichen Zugang gelegt und die didaktisch-pädagogische Perspektive ausgeblendet. Der Beitrag diskutiert daher die Schwächen bisheriger Typologien sowie die Funktionen dieser. Darauf aufbauend wird eine neue Typologie entwickelt, die Ansätze der politischen Ökonomie, der Soziologie sowie der Berufspädagogik integriert. Am Beispiel Großbritanniens, Frankreichs, Japans und Deutschlands werden die Anwendung und der Nutzen der neuen Typologie aufgezeigt.

Schlagnorte: Typologie, international-vergleichende Berufsbildungsforschung, Berufsbildungssysteme, international-vergleichende Erziehungswissenschaft, Ländervergleich

1. Einleitung

Die strukturierte Einordnung von Berufsbildungssystemen in Typologien bzw. Klassifikationen hat international, aber insbesondere im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition (vgl. Deißinger, 1995, S. 377; Gonon, 2013). Inhaltlich tangiert ist damit die Forschungsdisziplin der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung (vgl. Georg, 2005; Lauterbach & Mitter, 1998; Pilz, 2012).¹ Besonders im europäischen Kontext hat sich in der Vergangenheit hinsichtlich der Länderzuordnung der verschiedenen Ausbildungsformen eine Klassifizierung durchgesetzt, die als Einteilungskriterium primär auf den Einfluss des Staates auf die Berufsbildung fokussiert und auf Greinert

1 Einleitend ist darauf hinzuweisen, dass in dieser Forschungsrichtung immer der Nationalstaat den Fokus für die Untersuchung bildet und nicht Regionen o. ä. (Rakhkockhine, 2012, S. 721).

(1988; vgl. dazu auch Niemeyer, 2007) zurückgeht. Diese Klassifizierung soll hier nun skizziert werden:

Dieser Ansatz unterscheidet das Schulmodell, das Marktmodell sowie das staatlich gesteuerte Marktmodell. Im *Schulmodell* übernimmt der Staat die Aufgabe der beruflichen Erstausbildung, wobei die Realisierung über das staatliche Schulwesen erfolgt. Greinert (1988) ordnet diesem Idealtypus Frankreich als ein Realbeispiel zu. Im *Marktmodell* wird hingegen die berufliche Bildung weitgehend ohne staatlichen Einfluss organisiert. Dies führt dazu, dass Unternehmen ausschließlich in Eigeninitiative Ausbildungsleistungen erbringen. Damit wird deutlich, dass in diesem Modell die Verwendungsorientierung der Qualifikationsvermittlung im Zentrum steht. Als Praxisbeispiel für diesen Typus wird auf Großbritannien hingewiesen. Als drittes Modell wird das *staatlich gesteuerte Marktmodell* entwickelt. In diesem Modell beteiligt der Staat die Unternehmen an der Ausbildung. Zwar setzt in diesem Modell der Staat bestimmte gesetzliche Rahmenbedingungen, wie die Sicherstellung der Breite und Komplexität der Ausbildung, die über die tätigkeitsspezifischen Belange des einzelnen Betriebs hinausgehen können. Die Ausbildungsbetriebe aber verfügen über historisch gewachsene Machtbefugnisse, wie z. B. die Freiheit darüber, ob und wie viele Auszubildende eingestellt werden sowie wer eine Lehre beginnen darf (vgl. Deißinger & Gonon, 2016). Als Beispiel für diesen Modelltypus wird u. a. Deutschland angeführt. Die dargestellte Typologie war trotz ihrer Popularität fachlicher Kritik ausgesetzt, die hier zumindest ansatzweise erwähnt werden soll. So kritisiert Deißinger (1995):

„Es stellt sich die Frage, ob sich diese Typologie als fruchtbar im o. g. Sinne erweist, d. h. ob mit ihr die Funktionsweise und die Strukturegegebenheiten institutionalisierter Berufsausbildung und ihrer Rahmenbedingungen jeweilig konstituierenden und damit zentralen Parameter eines ‚Berufsbildungssystems‘ identifiziert werden können; des Weiteren ob die Gütekriterien typologischer Konstrukte erfüllt werden, d. h. von Idealtypen im Weberschen Sinne gesprochen werden kann.“ (Deißinger, 1995, S. 374)²

Strukturell kritisiert Deißinger (1995, S. 374–377), dass nur ein Kriterium für die Kennzeichnung ganzer Berufsbildungssysteme zu eng sei. Inhaltlich wird beklagt, dass wich-

2 In der empirischen Sozialforschung wird auf theoretischer Ebene ein Unterschied zwischen Typologien und Klassifikationen hergestellt, der sich insbesondere in Unterschieden in der Forschungsentwicklung sowie der Ausprägung von Merkmalen widerspiegelt (Ullrich, 1999, S. 22–27). In der Praxis sind die Übergänge jedoch vielfach fließend (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011, S. 26). Daher soll hier mit Bezug auf den Ansatz von Max Weber einerseits auf Typologien fokussiert werden, die idealtypischen Charakter besitzen (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011, S. 25–26). Realformen können diesem idealtypischen Ansatz dann zugeordnet werden und bilden somit andererseits den Übergang in die Klassifikation (Kelle & Kluge, 1999, S. 75–91). Folglich soll hier keine dogmatische Trennung von Typologien und Klassifikationen vorgenommen, sondern pragmatisch beide Positionen vereinigt werden. Dazu werden beide Begriffe an der jeweils passenden Stelle verwendet.

tige Teile der beruflichen Bildung, die so nicht in die jeweilige Klassifikation passen, ausgeklammert würden (z. B. Collegeausbildung in UK). Zudem übt Deißinger (1995) logische Kritik, indem er auf eine problematische Nomenklatur hinweist, da teilweise von Funktionen (Marktmodell), dann von Trägern und Funktionen (staatlich gesteuertes Marktmodell) sowie letztlich von Lernorten (Schulmodell) die Rede sei und so kein eindeutig stringentes Kriterium gebildet würde.³

In der Literatur zur Systematisierung und Klassifizierung von Berufsbildungssystemen sind diverse weitere Ansätze auffindbar, die hier allerdings nicht dargestellt werden können (vgl. Bosch, 2016). Gonon (2013) hat eine Übersicht vorgestellt, in der er sechs bekannte Klassifikationsansätze dahingehend analysiert, wie unterschiedliche „core elements of different systems in order to gain a typology“ (Gonon, 2013, S. 4) verwendet werden. In seiner Analyse wird deutlich, wie unterschiedlich dabei der jeweilige Fokus der Klassifizierung gelegt werden kann. Die generelle Kritik an Typologien fokussiert auf einen weiteren Aspekt. So weisen sowohl Georg (2005, S. 189) als auch Frommberger und Reinisch (1999, S. 340–343) sowie Gonon (2016, S. 316) darauf hin, dass Klassifikationen von Berufsbildungssystemen vielfach die Komplexität und Einbettung beruflicher Bildungsprozesse in das gesamte Bildungs-, das Beschäftigungs- und das Gesellschaftssystem ausblenden.

Vor diesem Hintergrund und unter Berücksichtigung der anderen Kritikpunkte (siehe oben) soll hier ein eigener Klassifizierungsansatz entwickelt und vorgestellt werden, der im Gegensatz zu den bisherigen Ansätzen einen breiteren und dennoch strukturierten Zugang zu den unterschiedlichen Ausprägungen beruflicher Bildung in verschiedenen Ländern bietet. Dieser Ansatz vereinigt als Novum bestehende, aber bisher weitgehend isoliert diskutierte Typologisierungsansätze verschiedener Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Bosch, 2016), wie der Soziologie, der politischen Ökonomie und der Berufspädagogik und inkludiert explizit auch die Ebene des Lehrens und Lernens.⁴ In einem nächsten Schritt werden diesem Ansatz exemplarisch die Berufsbildungssysteme einiger Länder zugeordnet. Vorab sollen jedoch die verschiedenen Funktionen von Typologien und Klassifikationen vorgestellt werden, um die Legitimationsbasis sowie die Zielrichtung für die Entwicklung offenzulegen.

3 Deißinger (1995, S. 377–383) entwickelt aus dieser Kritik heraus eine eigene Typologie, die auf einem mehrdimensionalen Konzept von „Qualifizierungsstilen“ aufbaut. Ohne an dieser Stelle auch diesen Ansatz darzustellen, soll darauf hingewiesen werden, dass auch hier Kritik angebracht wurde (vgl. z. B. Frommberger & Reinisch, 1999, S. 340; Münch, 1997, S. 179).

4 Für eine Verknüpfung unterschiedlicher disziplinärer Ansätze plädiert auch Graf (2016, S. 324–327), der allerdings in seiner Untersuchung in Deutschland und den USA primär die Zusammenhänge von kooperativen Modellen hochschulischer und beruflicher Programme untersucht.

2. Funktionen von Typologien

Die Entwicklung und Anwendung von Typologien in der vergleichenden Bildungsforschung sind nicht unumstritten (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011). Beispielhaft sei hier die Aussage von Lauterbach (2003a) zitiert, der die Relevanz von Typologisierung grundsätzlich in Frage stellt:

„In der Vergleichenden Berufspädagogik dominierten in der Zwischenzeit der siebziger bis neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts neben ideographisch ausgerichteten Studien über ausländische Systeme beruflicher Bildung nicht mehr die solide vergleichende Analyse, sondern die Artefaktbildung zu Systematisierung von Berufsbildungssystemen verbunden mit Theorien zu Typologien.“ (Lauterbach, 2003a, S. 527)

Dieser fundamentalen Kritik soll hier allerdings widersprochen werden. Ein Versuch, die Funktionen von Typologien und Klassifikationen zu systematisieren, zeigt deutlich deren umfassende Relevanz. Die Notwendigkeit einer Systematisierung durch Typologien bzw. Klassifikationen soll theoretisch durch einen Akteursansatz (vgl. z. B. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007) fundiert werden. Dabei werden die Funktionen aus der Perspektive der verschiedenen Akteure im Berufsbildungssektor herausgearbeitet. Als Akteure kommen dabei infrage: Bildungsteilnehmende, Bildungsabnehmer, Bildungsanbieter, Regulateure (staatliche Stellen), Interessenverbände (Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände und Kammern), PolitikerInnen und sonstige gesellschaftliche Gruppen sowie letztlich WissenschaftlerInnen (vgl. Berger & Pilz, 2010). Vor dem Hintergrund der Bedürfnisse dieser Akteure ergeben sich sieben Funktionen, die allerdings nicht überschneidungsfrei zu interpretieren sind: Ordnung, Tradition, Signal, Legitimation, Überprüfung, Vergleich und didaktische Orientierung.

2.1 Ordnung

Jede Typologie dient der Strukturierung komplexer Sachverhalte (vgl. Gonon, 2016). Die Struktur wiederum ermöglicht mittels entsprechender Beschreibungsmerkmale die Einordnung von Realtypen in genau diese Struktur und führt so zu einer Systematisierung komplexer Phänomene. Struktur und damit eine Ordnung können dabei auf einer abstrakten Ebene um ihrer selbst willen entwickelt werden. Für diese Perspektive kann keine singuläre Akteurszuschreibung erfolgen (vgl. Altrichter et al., 2007). Daneben bilden Struktur und Ordnung allerdings auch die Basis für die nachfolgenden Funktionen von Typologien.

2.2 Transparenz

Möglichst klare Strukturierungen erhöhen die Information und somit die Transparenz von Berufsbildungssystemen. Der im Gegensatz zum allgemeinbildenden Bildungssystem in vielen Ländern hohe Grad an Komplexität innerhalb der beruflichen Bildung (vgl. Lauterbach & Mitter, 1998) führt bei inländischen, aber auch ausländischen Akteuren oftmals zu Konfusion und Unverständnis. Klassifikationen bieten durch ihre Reduktion und Abstraktion die Möglichkeit, einen ersten ordnenden Überblick über die Strukturen und Prozesse sowie Beteiligten eines Berufsbildungssystems zu erhalten. Beispielhaft kann hier die Situation angeführt werden, in der ein Unternehmen des Auslandes in einem Land eine Produktionsstätte eröffnet und dafür nach geeigneten Fachkräften sucht oder gegebenenfalls mit Bildungsinstitutionen kooperieren möchte (vgl. van der Burgt, Li, Wilbertz & Pilz, 2014). Diverse Länderstudien nationaler und internationaler Organisationen (zum Beispiel OECD, CEDEFOP, Weltbank, Unesco/Unevoc) dienen genau diesem Zweck, wie auch Spezialpublikationen für auslandsaktive Unternehmen (vgl. z. B. BIBB & iMOVE, 2011). Aber auch stärker wissenschaftlich orientierte Publikationen wie internationale Sammelwerke (vgl. Rauner & Maclean, 2009; Pilz, 2012) oder ganze Reihen wie das Internationale Handbuch der Berufsbildung (vgl. Grollmann & Frommberger, 2006) erfüllen diese Aufgabe.

2.3 Signal

Umgekehrt haben in einem nationalen Bildungssystem ausgebildete Fachkräfte auf internationalen Arbeitsmärkten den Bedarf, den von ihnen erworbenen Bildungsabschluss gegenüber potentiellen Arbeitgebern in anderen Ländern zu erklären (Lauterbach, 2003b). Es liegt im Interesse der Bildungsabsolventen, ihren internationalen Marktwert durch die Einordnung des eigenen Bildungsabschlusses in eine Typologie nach außen zu transportieren und damit Signale zur Qualität des Abschlusses und der damit erworbenen Kompetenzen zu setzen. Zusammen mit den nationalen Qualifikationsrahmen können Typologien von Bildungssystemen und Berufsbildungssystemen genau diese Signale ermöglichen. Beispielsweise wird in Deutschland durch das Anerkennungsgesetz von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen die Notwendigkeit über die Ausformung ausländischer Berufsbildungssysteme und die Qualität der dort vergebenen Abschlüsse immer wichtiger (BMBF, 2015, S. 49). So ist beispielsweise das Signal, dass eine Ausbildung in einem praxisnahen Setting realisiert wurde, für mögliche Arbeitgeber in anderen Ländern, die Fachkräfte mit Praxiserfahrung suchen, von höchstem Interesse.

2.4 Legitimation

Auf nationaler Ebene können Typologien die verschiedenen Akteure in spezifischen Rollen mit Aufgaben und Pflichten innerhalb eines Berufsbildungssystems definieren (vgl. Altrichter et al., 2007). Diese Rollenzuschreibung kann von den beteiligten Akteuren wiederum als Legitimierungsbasis für die Zuschreibung von Machtbefugnissen genutzt werden. Traditionell gewachsene Rollenzuschreibungen werden durch den Rückbezug auf Typologien zementiert und in die Zukunft fortgeschrieben. Zusätzlich können Typologien, welche neben Verantwortlichkeiten und Strukturen auch auf Interaktionsprozesse abstellen, dazu dienen, Klarheit und Vertrauen in die Interaktion zwischen legitimierten Akteuren herzustellen.

2.5 Überprüfung

Typologien können darüber hinaus auf nationaler Ebene eine kontrollierende Funktion ausüben. Bei der Entwicklung von Reformen im Bildungssystem können die Reformelemente bereits vor der Implementation auf ihre Stimmigkeit und Konsistenz mit dem bestehenden Bildungssystem überprüft werden. Beim Abgleich zwischen Typologie und Reformelement lassen sich so Inkonsistenzen und Brüche offenlegen. Beispielsweise kann die Implementation eines neuen Bildungsgangs im Berufsbildungssystem eines Landes mit der dort bestehenden *training culture* abgeglichen werden (vgl. Pilz, 2009).

Im international vergleichenden Zusammenhang kann die Kontrollfunktion mittels Typologien auch derart gestaltet sein, dass attraktive und für ein anderes Land interessante Reformaktivitäten vor der Übertragung auf ihre Kompatibilität mit den Bedingungen im Aufnahmeland und damit der Übertragungsmöglichkeit hin untersucht werden. Auch ermöglichen Klassifikationen hier eine erste Interpretation, warum mögliche Initiativen in einem Ausgangsland erfolgreich sind.

2.6 Vergleich

Der vorhergehende Aspekt gibt bereits erste Hinweise auf eine vergleichende Perspektive. Doch während im vorhergehenden Beispiel primär die mit der Gestaltung und Implementierung betrauten staatlichen Stellen im Mittelpunkt standen, soll hier nun der Fokus auf eine eher wissenschaftliche Perspektive gelegt werden. Dabei lassen sich zwei Zugänge unterscheiden:

Zum einen können Typologien als Ausgangspunkt für Forschungsaktivitäten verwendet werden. So dienen Typologien vielfach zur Auswahl von Ländern als Untersuchungs- und Vergleichsobjekte. Entweder sollen dann möglichst homologe Länder ausgewählt werden (*most similar design*) oder aber möglichst große Gegensätze (*most different design*) in die Vergleichsarbeit aufgenommen werden (vgl. Georg, 2005). Zu-

dem können die einzelnen Kriterien der Typologiebildung auch als Analysesystem für die eigene Forschung verwendet werden. So können einzelne Phänomene im Forschungskontext zum Einsatz kommen, die klar akzentuiert sind sowie gleichzeitig an eine Systematik angebunden werden.

Zum anderen können Typologien auch den Endpunkt für Forschungsaktivitäten bilden. In mehreren Ländern generierte Befunde können über Typologien einer breiten Interpretation vor dem Hintergrund von je nach Ausgestaltung der Typologie höchst unterschiedlichen Zugängen sowie Dimensionen zugeführt und erst so in einen konsistenten Vergleichszusammenhang gerückt werden (vgl. Georg, 2005). In diesem Zusammenhang lassen sich dann z. B. auch Vergleichsbefunde aus Kompetenzmessungen (*large scale assessments*) kontextuieren und damit angemessen interpretieren (BIBB, 2007, Punkt 8).

2.7 Didaktische Orientierung

Final kann zudem auf eine Funktion im Kontext der konkreten Lehr-Lernsituationen eingegangen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Typus eines Berufsbildungssystems Hinweise darauf gibt, wie das Lernen gestaltet und durchgeführt werden kann (Greinert, 1995, S. 5). Denn Fragen der Planung, Durchführung und Reflexion von Berufsbildungsprozessen sowie die Auswahl der Lerninhalte, Medien und Methoden in formalen Lernsettings sind abhängig von den Rahmenbedingungen, unter denen diese realisiert werden. Folglich kann eine Einordnung in eine Typologie erste Orientierung darüber geben, welche Formen des Lehrens und Lernens umgesetzt werden (können). Beispielhaft sei in diesem Kontext darauf hingewiesen, dass ein Lernprozess, der auf wenige verrichtungsorientierte Qualifikationen abzielt, anders gestaltet werden kann, als ein Lernprozess, der auf die Vermittlung einer umfangreichen Handlungskompetenz abstellt.

Gerade diese letzte Funktion zeigt auf, wie wichtig ein breiter Fokus bei der Modellierung einer Typologie ist. Insbesondere die didaktische Orientierung, welche als Produkt der beruflichen Bildung die zentrale Stellung einnehmen sollte, wird jedoch in den bestehenden Typologien nicht oder nicht hinreichend berücksichtigt. Daher wird nachfolgend ein neuer Ansatz vorgestellt.

3. Ein neuer Ansatz: Die multiperspektivische Klassifikation

Wir wollen daher nun einen eigenen Ansatz vorstellen und begründen, um in der Konsequenz letztlich die oben angeführten Funktionen von Typologien möglichst weitgehend zu erfüllen. Gleichzeitig sollen die skizzierten Probleme bei der Typologierstellung möglichst gering gehalten werden. Dazu soll ein kritisch konstruktiver Eklektizismus zum Einsatz kommen, der die bestehenden Typologien und Klassifikationen mit ihren Stärken (vgl. die Funktionen in 2.1 bis 2.7) aufnimmt, gleichzeitig ver-

sucht, die Schwächen (vgl. Einleitung) zu minimieren, und konstruktiv Erweiterungen vornimmt.

Der hier vorgestellte Ansatz fokussiert auf Berufsbildungsprozesse im weitesten Sinne, um an späterer Stelle möglichst alle Formen von real existierenden Berufsbildungsaktivitäten in ganz verschiedenen Ländern zuordnen zu können. Dabei liegt der primäre Fokus auf der Erstausbildung. In der Konsequenz können damit auch non- und informale Berufsbildungsprozesse berücksichtigt werden. Gleichzeitig sollen Bildungsaktivitäten in der gesamten Prozesskette abbildbar werden. Folglich werden neben dem Input auch der Prozess sowie der Output bzw. im weiteren Sinne die Outcomes fokussiert.

Dies wiederum soll auf allen drei Ebenen von Berufsbildungsaktivitäten erfolgen. Bisher wurde in der vergleichenden Berufsbildungsforschung der Fokus insbesondere auf die Makroebene von Bildungssystemen gelegt (vgl. zur Kritik daran z. B. Niemeyer, 2007, S. 139). Folglich wird hier durch die integrative Betrachtung aller drei Ebenen ein innovativer Ansatz verfolgt. D. h., es werden nicht nur auf der Makroebene von Bildungssystemen mit den Akteuren sowie der Finanzierung Typologieelemente generiert, sondern auch die Mesoebene mit Elementen wie Curriculum, Ausgestaltung der Institutionen, Zertifikate und Art der Lehrpersonen berücksichtigt (Gonon, 2008, S. 97–102; Koch, 1991). Zusätzlich, und dies fehlt in den bisherigen Typologien fast gänzlich (vgl. Rakhkotchikine, 2012; Niemeyer, 2007), soll explizit die Mikroebene, also die Ebenen des konkreten Lehrens und Lernens, in die Analyse eingehen. Denn gerade auf dieser Ebene wird letztlich das Produkt aller Bildungsprozesse entwickelt und bedarf daher besonderer Berücksichtigung.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass es sich bei Typologien um Konstrukte handelt (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011, S. 25). Dies bedeutet zum einen, dass nicht alle in einer Typologie entwickelten Typen in einem weiteren Schritt mit Realtypen zu belegen sind. D. h., nicht immer kann einem Typus ein Land mit seiner Berufsbildung zugeordnet werden. Zum anderen muss nochmals auf die Problematik der Reichweite der Typologien eingegangen werden. Wie bereits oben erläutert, können Typologien nur den Normalfall eines Berufsbildungssystems abbilden. Abweichungen und Sonderfälle, wie zum Beispiel die vollzeitschulische Ausbildung in Deutschland oder die japanischen Berufspraktika (vgl. Ito, 2010), können innerhalb der Typologie nicht berücksichtigt werden. Dennoch erscheint es wichtig, dass bei der Zuordnung von Realtypen jeweils explizit auf die Reichweite der Zuordnung innerhalb des gesamten Berufsbildungssystems eingegangen werden muss. Ansonsten kann leicht ein Missverständnis der Art hervorgerufen werden, dass der Spezialfall zum Normalfall erklärt wird (Pilz, 2011, S. 279). Folglich ist klare Transparenz bezüglich des nationalen Geltungsbereichs der für die Länderzuordnung in einen Idealtyp zugrunde gelegten Berufsbildungsprogramme vorzunehmen.

Diese generellen Voraussetzungen bilden nun den Rahmen für die Konzeption des konkreten Ansatzes. Die theoretische Basis beruht dabei auf drei Zugängen (siehe Abbildung 1). Vor einer Erläuterung der Zugänge soll darauf hingewiesen werden, dass hier ein umfassender Ansatz vertreten werden soll, der neben der genuin vergleichen-

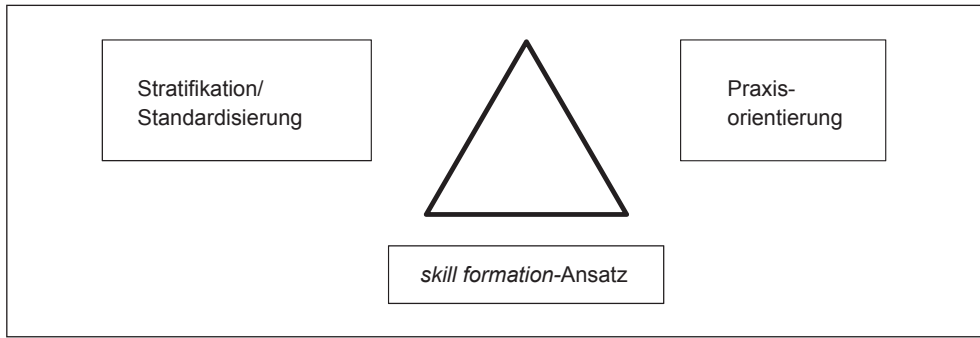


Abb. 1: Die drei theoretischen Zugänge für die Typologieentwicklung

den Berufsbildungsforschung auch angrenzende Domänen inkludieren soll, wie er z. B. von Lauterbach und Mitter (1998, S. 241–242) unter dem Begriff der „pluridisciplinarity“ explizit für die international vergleichende Berufsbildungsforschung eingefordert wurde. Nur so kann letztlich der gesamte Bildungsprozess in all seinen Facetten fokussiert werden. Zudem kann so der Anspruch nach einem umfassenden Vergleich im Kontext der diversen gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und weiteren Einflussgrößen erfüllt werden (vgl. Schriewer, 1992; Epstein, 2008).

An erster Stelle findet ein bereits eingeführter Ansatz aus der Soziologie Berücksichtigung. Dieser fokussiert auf die Konstrukte Stratifizierung und Standardisierung. Der Ansatz wurde insbesondere von Allmendinger (1989) sowie Kerckhoff (1995) entwickelt und hat international Beachtung gefunden (vgl. z. B. Descy & Tessaring, 2001). Insbesondere hat er sich in internationalen Vergleichsstudien als fruchtbar und aussagekräftig erwiesen (vgl. Müller & Shavit, 1998; Shavit & Müller, 2000; Pilz & Alexander, 2011).

Die Stratifizierung soll dabei der Makroebene zugeordnet werden und bezieht sich auf die Fragen des *trackings* bzw. starken Abschottens von Bildungsgängen und damit auch auf die Differenzierung von allgemeinbildenden versus beruflichen Bildungsgängen. Blossfeld (1991) definiert denn auch: „Die Berufsbildungssysteme in verschiedenen Ländern können [...] in einer hierarchischen Dimension danach klassifiziert werden, inwieweit sie die Un- und Angelernten von den beruflich Ausgebildeten differenzieren und den beruflich Ausgebildeten die Möglichkeit verschaffen, in der Berufspyramide nach oben zu steigen“ (Blossfeld, 1991, S. 95).

Damit einher geht die Frage nach Übergangsbarrieren bzw. der Verhinderung von Berufskarrieren (vgl. Young & Raffé, 1998). Auch die Bedeutung von Rankings und Bestenlisten von Bildungseinrichtungen kann hier thematisiert werden, führen diese Instrumente doch nicht selten zu einer Form von *indirekter Stratifikation* (Pilz & Alexander, 2011). Die Stratifizierung soll zudem auch den Aspekt des Status sowie des Images beruflicher Bildungsgänge in der Gesellschaft abbilden (vgl. CEDEFOP, 2014; Bohlinger, 2013). Vereinfachend soll für die Stratifikation die Ausprägung duopolistisch

in ‚hoch‘ oder ‚niedrig‘ angelegt sein. Dabei ist zu beachten, dass die Ausprägungen relative Werte abbilden.⁵

Die Standardisierung soll hingegen der Mesoebene zugerechnet werden. Hierbei geht es insbesondere um die Frage, wie die Strukturen und Prozesse in einem Berufsbildungssystem vereinheitlicht sind und einer verbindlichen Vorgabe unterliegen (Müller & Shavit, 1998). Shavit und Müller (2000) definieren die Standardisierung dabei „as the degree to which the quality of education meets the same standards nationwide. Variables such as teacher training, school budgets, curricula, and the uniformity of school-leaving examinations are relevant in measuring standardization“ (Shavit & Müller, 2000, S. 443). Ganz ähnlich postuliert Blossfeld (1991) Standardisierung als „das Ausmaß, in dem in einem Land für eine Berufsausbildung die gleichen Standards gelten und der Zugang zu den Arbeitsplätzen über Ausbildungszertifikate strukturiert ist“ (Blossfeld, 1991, S. 92). Die Standardisierung kann konkretisiert und strukturiert werden, durch eine Unterscheidung von Normierungsaktivitäten auf der Inputseite, der Prozessseite sowie der Outputseite im Berufsbildungssystem. So betreffen die vergebenen Zertifikate und der damit einhergehenden Berechtigungen die Outputseite und sind von besonderer Relevanz. Beispielsweise lässt sich erklären, ob berufliche Bildungsgänge in ein Abgangs- oder ein Aufnahmesystem integriert werden. Wenn zum Beispiel erworbene Zertifikate durch Aufnahmeprüfungen der nachfolgenden Bildungseinrichtungen in ihrer Bedeutung abgewertet werden, haben wir es hier mit einem Aufnahmesystem zu tun (Pilz, 2011, S. 279–280). Konkret sollen hier neben den Zertifikaten insbesondere die Elemente Curriculum, Institutionen sowie Lehrkräfte in den Fokus genommen werden (vgl. Pilz, 2005). Die Standardisierung konnte trotz der Problematik der sehr facettenreichen Ausprägungen von Berufsbildungssystemen erfolgreich operationalisiert und damit zur Anwendung gebracht werden (vgl. z. B. Pilz, 2005). Die Ausprägung für die Standardisierung wird hier gleichfalls duopolistisch vorgenommen.

An zweiter Stelle wird ein Modell aus der *comparative political economy* berücksichtigt, das unter dem Begriff *collective skill formation* firmiert (vgl. Busemeyer & Trampusch, 2012). Der Ansatz steht in der Tradition der *institutional political economy* (vgl. Streeck, 1992; Thelen, 2004) und fokussiert auf die Interaktionen der politischen und sozioökonomischen Institutionen sowie die sonstigen Akteure im Kontext der Berufsbildung. Interessant ist dabei, dass bei der Genese des *collective skill formation*-Ansatzes explizit auf Greinert (1988) und auf das Konzept der Stratifizierung Bezug genommen wird (vgl. Busemeyer, 2013; Busemeyer & Trampusch, 2012, S. 8–15). Auch dieses Modell wurde in der Vergangenheit disziplinübergreifend benutzt (vgl. z. B. Busemeyer & Schlicht-Schmälzle, 2014). Es ist primär auf der Makroebene angesiedelt und korrespondiert insbesondere mit der oben angesprochenen Stratifikation, z. B. wenn es um das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung geht. Zudem spielt neben dem Einfluss von Akteuren auf die Berufsbildungspoli-

5 Die Bewertungen in ‚hoch‘ und ‚niedrig‘ werden auch im Weiteren immer als relativ verstanden. Die Relation bildet sich dann insbesondere im Ländervergleich und deren Visualisierung ab (vgl. Abb. 4).

tik die Frage der direkten Trägerschaft und der finanziellen Beteiligung eine maßgebliche Rolle (Busemeyer & Trampusch, 2012, S. 21). Für unsere Zwecke soll allerdings die Stratifizierung nochmals als eigene Dimension geführt werden, um eine stärkere Differenzierung unterschiedlicher Berufsbildungsansätze in ihrer Tiefe zu ermöglichen. Das *skill formation*-Modell soll als Startpunkt für die Typologiebildung fungieren und betrifft vier Ausprägungen: Zum einen kann der Einfluss des Staates auf die Berufsbildung herausgestellt werden. Zum anderen ist das Aktivitätspotenzial der Unternehmen von Bedeutung. Sind beide Einflüsse gering, so kann als dritte Größe der individuelle Aspekt in den Vordergrund gerückt werden (zum Beispiel die Teilnahme an individuell finanzierten, privatwirtschaftlich organisierten Ausbildungsangeboten). Sind die Einflüsse von Staat und Unternehmen hoch, so kann von einem gemischten System gesprochen werden. In der Konsequenz ergeben sich aus dem unterschiedlichen Aktivitätsgrad insgesamt vier unterschiedliche Akteurskonstellationen, die folglich in einer Matrix abbildbar werden. Dieses Modell bietet sich nicht nur als Ausgangspunkt für die gesamte Klassifizierung an, da es stringent z. B. den in der Berufsbildungsforschung bekannten Ansatz von Greinert (1988) fortführt, sondern auch an die in der Bildungsforschung wichtigen Akteursmodelle sowie Fragen der *educational governance* anknüpft (vgl. Frey, 1995; Altrichter et al., 2007; Berger & Pilz, 2010).

An dritter Stelle erfolgt nun explizit der Einbezug der berufspädagogischen Perspektive. Dabei kann nicht direkt auf bereits existierende umfassende Ansätze im Kontext der Typologiebildung zurückgegriffen werden. Vielmehr müssen Adaptionen aus verschiedenen Bereichen beruflicher Didaktik und Unterrichtsgestaltung vorgenommen werden. Konkret soll hier die Frage im Mittelpunkt stehen, welchen Praxisbezug bzw. welchen Bezug zu den späteren Tätigkeiten im Beschäftigungssystem die Lehr- Lernprozesse konkret aufweisen.⁶ Um dies realisieren zu können, sollen zwei in der Didaktik beruflicher Bildung etablierte Zugänge zur fruchtbaren Anwendung gebracht werden. Zum einen kann der vermittelte Lerninhalt hinsichtlich des Theorie- bzw. Praxisgehalts hin analysiert werden. Auf operativer Ebene sind hier folglich Aspekte wie erwarteter Kompetenzerwerb im Lernprozess sowie die Auswahl und Strukturierung der behandelten Thematiken zwischen Fach- und Situationsorientierung zu fokussieren. Eine besondere Bedeutung kommt hier auch der Frage zu, ob im Sinne beruflicher Lernprozesse eher ein fragmentarischer und gering vernetzter Kompetenzerwerb angestrebt wird oder aber das Erlernen vollständiger und komplexer Handlungsvollzüge (Planen, Durchführen, Kontrollieren) im Mittelpunkt steht (vgl. z. B. Billett, 2001). Zum anderen wird mit dem letzten Punkt der Übergang zu einem weiteren Zugang deutlich. Dieser betrifft die Art des Lehrens sowie Lernens und damit folglich den Unterrichtsprozess. So kann eine einseitige Lehraktivität als stark theoriebezogen interpretiert werden. Es spielen hier die Interaktion und soziale Einbettung zwischen Lehrkräften und SchülerInnen (z. B. lehr-

6 Damit wird partiell an die Idee vom „Praxisbezug“ nach Blossfeld (1991, S. 91–92) angeknüpft. Dort wird jedoch primär die Makroebene von institutionellen Lernorten fokussiert und sich damit der Argumentation von Greinert (1988) angenähert, während hier durch die eindeutig didaktische Perspektive die Mikroebene in den Vordergrund rückt.

kraftfokussierter Unterricht vs. Gruppenarbeit oder rezeptives vs. entdeckendes Lernen) wie auch die den Lernenden zugestandenen Freiheitsgrade im Lernprozess sowie die Individualisierung von Lernprozessen eine Rolle. Weiterhin kann die Realitätsnähe eingesetzter Medien und Methoden (wie Fallstudien oder Übungsfirmen) etc. von Bedeutung sein (vgl. z. B. Retzmann, 2011).

Mittels dieser didaktischen Perspektive steht nicht mehr der Lernort im Vordergrund der Untersuchung (siehe Diskussion um den Ansatz von Greinert oben). Vielmehr wird auf den konkreten Lehr-Lernprozess und somit explizit auf die Mikroebene fokussiert. Damit kann einerseits die Problematik der Zuordnung von Lernorten auf den Bereich von Theorie und Praxis entschärft werden, denn auch in Unternehmen kann theoretisch gelernt werden, wie auch praktisches Lernen in Schulen, zum Beispiel in Lernwerkstätten, möglich ist. Andererseits kann das Postulat einer expliziten Fokussierung auf das Produkt beruflicher Bildung eingehalten werden. Abstrahierend soll für die Praxisnähe im Lehr-Lernprozess die Ausprägung duopolistisch in ‚hoch‘ oder ‚niedrig‘ angelegt sein.

Die vier somit entwickelten Dimensionen stellen einen Kompromiss zwischen einer sehr hohen Anzahl an Dimensionen dar, die zwar einen hohen Genauigkeitsgrad ermöglichen, sich aber auch leicht in Unübersichtlichkeit durch zu viele Details verlieren. Andersherum kann eine Fokussierung auf nur eine Dimension zu Simplifizierung oder zu starker Generalisierung führen. Weiterhin muss konstatiert werden, dass die entwickelten Dimensionen nicht völlig unabhängig voneinander sind, sondern sich interdependent bedingen. Durch die Zuordnung auf die drei angeführten Ebenen wird jedoch der Hauptfokus jeder Dimension klar ersichtlich (vgl. Abb. 2).

Für die Nutzung des Ansatzes bietet es sich an, die Betrachtung auf der Makroebene zu starten und dort den *skill formation*-Ansatz an die erste Stelle zu rücken. Dieser bildet folglich den Ausgangspunkt, aber gleichzeitig nicht das dominierende Element für die weitere Analyse. Denn auf der Makroebene werden viele Bedingungen gesetzt, die auf der Meso- und Mikroebene zu weiteren Konsequenzen führen. Zugleich hat sich der *skill formation*-Ansatz sowohl für den theoretischen Diskurs zur Steuerung von Berufsbildungssystemen als auch im Kontext der Klassifizierung und des Vergleichs zwischen Ländern bewährt.

Über die vier Ausprägungsformen im *skill formation*-Ansatz sowie jeweils zwei Ausprägungsformen (‚hoch‘ oder ‚niedrig‘) bei den anderen drei Dimensionen ergeben sich insgesamt 32 potentielle Kombinationsmöglichkeiten (vgl. Abb. 3).

Es wäre nun unrealistisch anzunehmen, dass alle Kombinationsmöglichkeiten in sich konsistent abzuleiten wären. So ist beispielsweise in einem stark staatlich organisierten Berufsbildungssystem davon auszugehen, dass eine Standardisierung nicht niedrig ausfallen kann. Auch kann in einem primär durch die Unternehmen realisierten Berufsbildungssystem davon ausgegangen werden, dass eine Standardisierung i. d. R. nicht sehr stark ausgeprägt sein kann. Wie allerdings bereits eingangs erläutert, müssen in Typologien nicht alle Klassen bzw. Kombinationsmöglichkeiten mit Realtypen belegbar sein. Dennoch ermöglicht der zumindest theoretisch breite Variantenreichtum einen weiten Fokus und lässt alle Zuordnungsoptionen vorerst offen. Beispielsweise kann in einem stark auf die private Initiative abgestellten Berufsbildungssystem (ge-

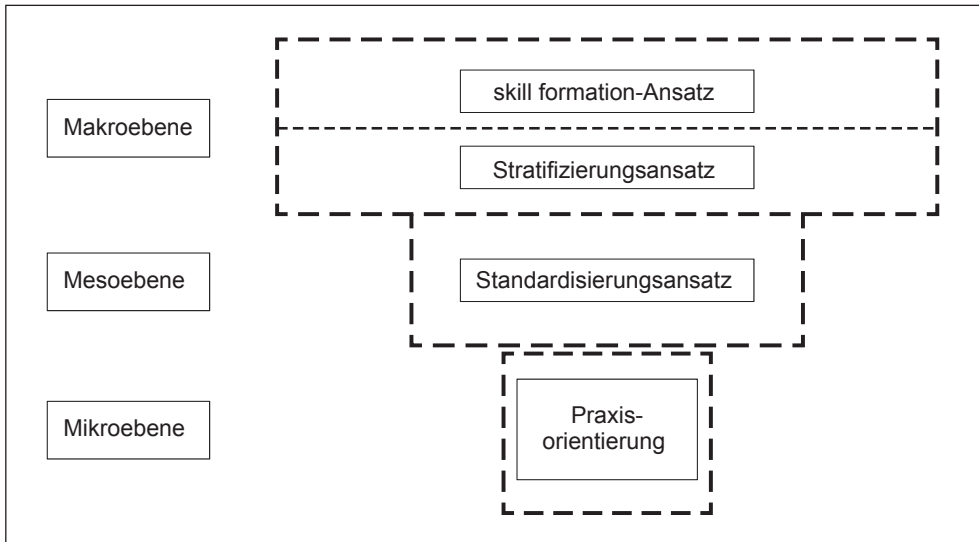


Abb. 2: Die vier Dimensionen im Kontext der Ebenenzuordnung

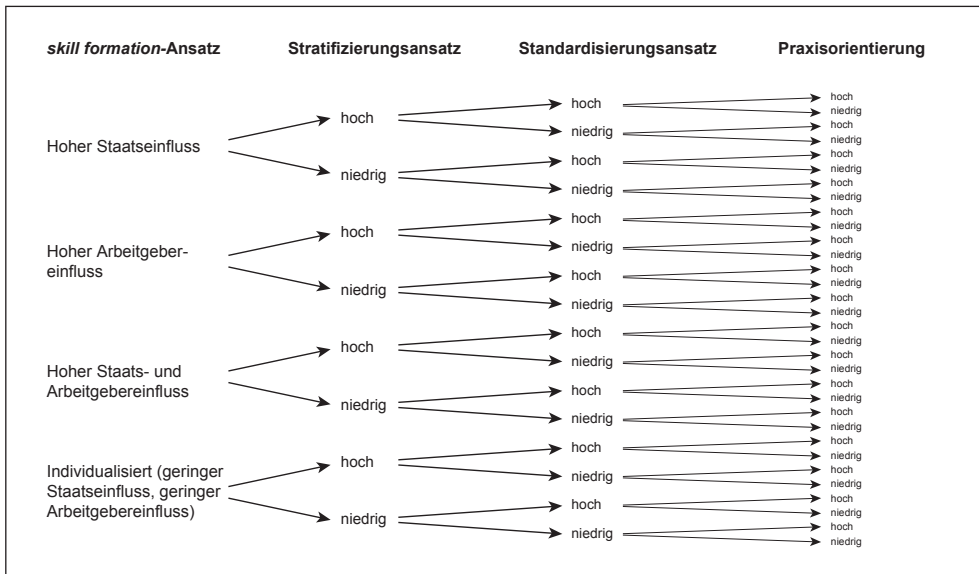


Abb. 3: Dimensionen und Ausprägungsformen

ringer Staatseinfluss und geringer Unternehmenseinfluss) durchaus ein hohes Maß an Standardisierung vorzufinden sein, wenn private Bildungsanbieter einem System von vorgegebenen Standards und externer (in der Regel nicht staatlicher) Kontrolle durch Evaluation unterliegen.

Nun bietet es sich an, in einem nächsten Schritt mithilfe der entwickelten Dimensionen einzelne Realtypen (Berufsbildungssysteme einzelner Länder) der idealtypischen Typologie zuzuordnen (vgl. auch Kelle & Kluge, 1999, S. 75–91). Werden genügend Länder in die Betrachtung einbezogen, so können diejenigen Typen lokalisiert werden, die in der Realität oftmals eine Entsprechung oder Annäherung in Form von real existierenden Berufsbildungssystemen besitzen. Diesen Idealtypen kann dann auch eine passende Bezeichnung zugewiesen werden.

4. Exemplarische Zuordnung einzelner Länder

Nachfolgend sollen nun einzelne Länder exemplarisch in die Klassifikation eingeordnet werden. Die Länderauswahl wurde so vorgenommen, dass zumindest je ein Land in eine der unterschiedlichen Ausprägungen des *skill formation*-Ansatzes verortet werden kann, was insbesondere den Einbezug von Japan erklärt (vgl. Münch, 1997). Dabei gilt es primär aufzuzeigen, wie die Einordnung realisiert wird und welche Ergebnisse entstehen. Daher wird an dieser Stelle nicht explizit jedes Land in allen Details dargestellt und die Konsequenzen für die jeweilige Bewertung im Kontext der aufgestellten Dimensionen werden nur umrissen. Für weitergehende Länderinformationen sei auf die einschlägigen Publikationen, wie z. B. das Internationale Handbuch der Berufsbildung (vgl. Grollmann & Frommberger, 2006), verwiesen.

Das Berufsbildungssystem des Vereinigten Königreichs (UK) wird im *skill formation*-Ansatz als liberaler Ansatz mit geringem Einfluss des Staates und der Unternehmen, dafür aber hohem Einfluss des Individuums bezeichnet (Busemeyer, 2013, S. 6). Die Stratifizierung wird als gering bezeichnet, gleiches gilt für die Standardisierung (Müller & Shavit, 1998, S. 14). Auf der Mikroebene kann eine starke Praxisorientierung im Kontext des *learning by doing* am Arbeitsplatz festgestellt werden, wenn der zahlenmäßig kleine Anteil von *apprenticeships* und die allgemeinbildend fokussierte Collegeausbildung exkludiert werden und dafür das weit verbreitete Anlernen am Arbeitsplatz in den Fokus gerückt wird (vgl. Crouch, Finegold & Sako, 1999; Fuller & Unwin, 2013; Pilz, 2009; vgl. hierzu Tab. 1).

Frankreich wiederum wird ein primär staatlich ausgerichtetes Berufsbildungssystem unterstellt (Busemeyer & Trampusch, 2012, S. 12). Die Stratifikation kann vor dem Hintergrund stark segmentalistischer Tendenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung als hoch bezeichnet werden (vgl. Géhin, 2007; Ott & Deißinger, 2010).⁷ Die

7 Die leicht abweichende Einschätzung von Müller und Shavit (1998, S. 14; mittlere Stratifikation) resultiert aus der dort angewandten Dreierskalierung, während hier nur ein duopolarer Ansatz verfolgt wird.

skill formation	Stratifizierung	Standardisierung	Praxisorientierung
<i>Vereinigtes Königreich</i>			
Individualisiert (geringer Staatseinfluss, geringer Arbeitgeber-einfluss)	Gering	Gering	Hoch
<i>Frankreich</i>			
Hoher Staatseinfluss	Hoch	Hoch	Gering
<i>Japan</i>			
Hoher Arbeitgeber-einfluss	Hoch	Hoch	Hoch
<i>Deutschland</i>			
Hoher Arbeitgeber-einfluss und hoher Staatseinfluss	Hoch	Hoch	Hoch

Tab. 1: Zuordnung von *Vereinigtes Königreich (UK)*, *Frankreich*, *Japan* und *Deutschland* in die Typologie

Standardisierung wird als hoch bezeichnet (Müller & Shavit, 1998, S. 14). Die Lehr-Lernprozesse sind stark theoriebezogen und damit wenig praxisnah (Berger, 2011; Ott & Deißinger, 2010; vgl. hierzu Tab. 1).

In Japan wiederum liegt ein Berufsbildungssystem mit starker Unternehmensdominanz vor (Busemeyer & Trampusch, 2012, S. 12; Thelen & Kume, 1999). Die Stratifikation kann als hoch bezeichnet werden, wenn den in Japan wichtigen informellen Elementen entsprechende Bedeutung zugemessen wird (vgl. Eswein, 2003; Terada, Georg & Demes, 2004; Pilz & Alexander, 2011).⁸ Die Standardisierung wird von Müller und Shavit (1998, S. 14) als hoch eingeschätzt. Dies gilt allerdings nur, wenn auch hier die informellen Mechanismen der Interaktion zwischen japanischen Unternehmen Berücksichtigung finden (Pilz, 2004, S. 58–60). Die Lehr-Lernprozesse in Unternehmen sind praxisnah angelegt (vgl. Alexander, 2011; Alexander & Pilz, 2004).

Deutschland wird in vielen Studien mit der Besonderheit ausgezeichnet, dass hier im dualen Ausbildungssystem Staat und Unternehmen gemeinsam die Berufsbildung tragen (vgl. z. B. Busemeyer & Trampusch, 2012, S. 12; Deißinger & Gonon, 2016; Deißinger, 1995; Greinert, 1988).⁹ Sowohl Stratifikation als auch Standardisierung werden als hoch eingeschätzt (Müller & Shavit, 1998, S. 14). Die Lernprozesse gelten als praxisnah bzw. sind Teil der Praxis (vgl. Noß, 2000; Deißinger, 1995; Pilz, 2009).

⁸ Damit ergibt sich eine Abweichung zu den Befunden von Müller und Shavit (1998, S. 14; geringe Stratifikation), die primär auf der formalen Ebene argumentieren.

⁹ Wie bereits erläutert, wird hier der berufliche Vollzeitschul- bzw. Übergangsbereich nicht fokussiert. Stünde dieser Bereich im Fokus, so würde sich das Ergebnis insbesondere hinsichtlich des Staatseinflusses und der Praxisorientierung entsprechend verändern.

5. Konsequenzen und Ausblick

Die Zuordnung von Realtypen zu den einzelnen Dimensionen und damit wiederkehrenden Mustern von Idealtypen kann methodisch mittels einer Clusterbildung und dessen Analyse erfolgen. Visuell lässt sich dies in einer dreidimensionalen grafischen Übersicht abbilden. Abbildung 4 deutet dies exemplarisch für die hier nur wenigen Beispiele aus dem vorhergehenden Kapitel an.¹⁰ Dabei ist, wie bereits vorne explizit genannt, die Bewertung von ‚hoch‘ und ‚niedrig‘ als relativ zu interpretieren. Die verschiedenen Subkriterien der jeweiligen Dimensionen können je nach ihrer landesspezifischen Bedeutung unterschiedlich stark gewichtet werden. Außerdem ist nochmals darauf hinzuweisen, dass die Einordnung kein länderübergreifendes Messinstrument darstellt und somit keinerlei Aussagen über die relative Güte bzw. Qualität der Berufsbildungssysteme im Vergleich abgibt.

Bereits diese wenigen Länderzuordnungen zeigen interessante Tendenzen auf. So finden sich zwei Länder mit unterschiedlichem *skill formation mode* (Japan und Deutschland) bei allen drei weiteren Dimensionen und damit auch über alle drei Ebenen hinweg in einer weitgehenden Übereinstimmung, während Länder mit identischem *skill formation mode* durchaus Abweichungen bezüglich der anderen Dimensionen aufweisen können (UK). Auf Basis der wenigen Länderzuordnungen und begrenzter Ausführungsmöglichkeiten kann an dieser Stelle keine tiefere Diskussion der Befunde erfolgen. Auch stehen hier die Entwicklung der Typologie sowie die exemplarische Anwendung im Mittelpunkt und nicht die Generierung von Befunden durch die Typologie.

Äußerst fruchtbar dürfte somit in der Zukunft die Erweiterung des Ansatzes durch die Analyse und Aufnahme der Ergebnisse weiterer Länder sein.¹¹ Die Clusterung offenbart im Vergleich Identitäten und Andersartigkeiten, die vielfachen Nutzen stiften können. Ohne hier nochmals alle potentiellen Funktionen von Typologien zu rekapitulieren (vgl. 2.1 bis 2.7), kann zumindest auf zwei Aspekte eingegangen werden. Im Zusammenhang mit Berufsbildungstransfers kann der Ansatz wichtige Informationen darüber geben, ob die geplante Übertragung von Ausbildungselementen gegebenenfalls auf gänzlich andersgeartete Bedingungen auf allen drei untersuchten Ebenen des Nehmerlandes trifft (vgl. Gonon, 2016). In Bezug auf internationale Arbeitsmärkte und auch Investitionsmärkte kann der Ansatz zur korrekten Signalsetzung und zu Transparenz beitragen.

10 Soll der Umfang bzw. die Relevanz des fokussierten Berufsbildungsteils im Kontext eines gesamten Berufsbildungssystems kenntlich gemacht werden, so kann über die relative Anzahl der Teilnehmenden an einem Programm im Verhältnis aller Berufsbildungsteilnehmenden ein Anteil ermittelt werden, der sich in der Größe des jeweiligen Symbols widerspiegelt. So kann ein großes Symbol den weitgehenden Gesamtanspruch abbilden (z. B. 80 bis 100 % eines Altersjahrgangs innerhalb der Berufsbildung durchlaufen den analysierten Teil des Berufsbildungssystems), ein kleines Symbol die Partialbedeutung (z. B. weniger als 50 %) ausweisen.

11 Dies setzt allerdings voraus, dass eine sichtbare Form von Berufsbildung überhaupt existent ist (Gonon, 2016, S. 316) und die notwendigen Informationen zur Einordnung innerhalb der vier Dimensionen vorliegen bzw. erst erhoben werden müssen.

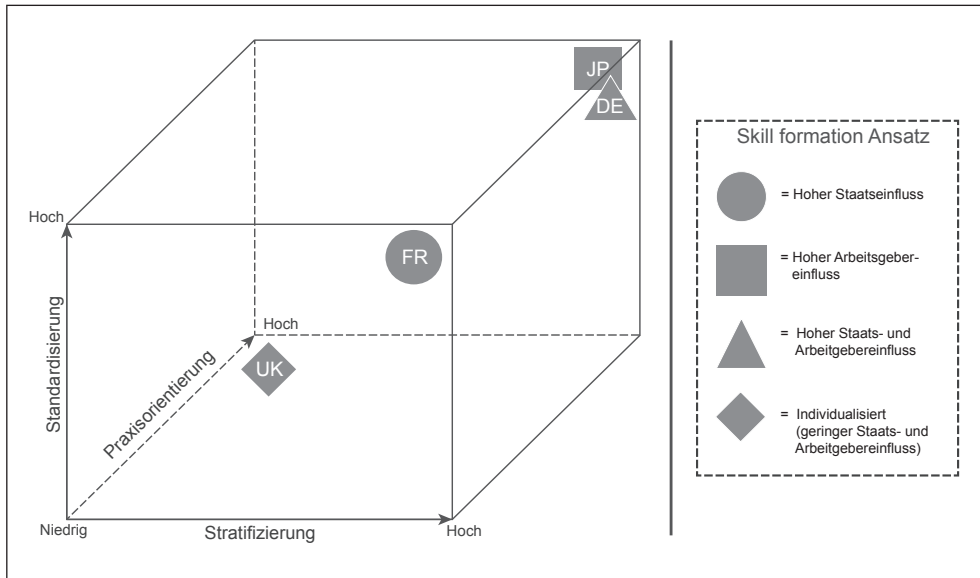


Abb. 4: Einordnung der Länderbefunde

Gerade durch den eklektizistischen Ansatz, der zwei bereits eingeführte und international erprobte Zugänge aufgreift, ist ein probates Verfahren gewährleistet. Die Innovation liegt aber nicht nur in der Verschränkung dieser beiden Zugänge, sondern in der Strukturierung über die drei Ebenen von Berufsbildungssystemen sowie die explizite Fokussierung auch auf die Mikroebene. Da dort die Praxisnähe im Lern-Lernprozess angesiedelt wird, können die Probleme anderer Typologien, die überwiegend stärker den Lernort mit Theorie bzw. Praxis in Verbindung bringen, überwunden werden. In der Konsequenz ermöglicht der neue Ansatz damit eine sehr viel genauere Analyse und Einordnung von Berufsbildungssystemen. Denn diese Analyse und Einordnung inkludiert nun sowohl die politisch-ökonomische und soziologische als auch die berufspädagogische Perspektive in einem konsistenten Gesamtansatz. So kann beispielsweise die Transparenz von Zertifikaten über Landesgrenzen hinweg (Mesoebene) genauso berücksichtigt werden, wie Aspekte der bildungspolitischen Steuerung, z.B. in Hinblick auf Fragen des supranationalen Vergleichs oder der Übertragungsmöglichkeit von Steuerungsprozedere in Berufsbildungssystemen (Makroebene). Und natürlich kann die zentrale Ebene des Lehrens und Lernens umfassend fokussiert werden (Mikroebene).

Es ist aber selbstverständlich, dass der hier propagierte Ansatz gleichfalls Schwächen aufweist. So können nicht die Vielfalt von Berufsbildungsaktivitäten sowie alle Facetten der hochgradig differenzierten Berufsbildung im internationalen Kontext analysiert werden. Es gilt auch hier die für den Ländervergleich übliche Beschränkung auf den Normalfall und damit das Ausblenden von durchaus interessanten anderen Berufsbildungsoptionen (z.B. berufliche Vollzeitschulen in Deutschland). Diese Beschrän-

kung lässt nun wiederum ein gewisses Maß an Interpretationsspielraum darüber offen, was als Normalfall gelten kann. Dieser Interpretationsspielraum betrifft gleichfalls alle Dimensionen des hier vertretenen Ansatzes und die Interaktion mit den im Land vorgefundenen Gegebenheiten. Nur durch eine intensive Analyse der jeweiligen Landesspezifika und die Offenlegung von Entscheidungsverfahren bei der Zuordnung können diese Spielräume zumindest transparent gemacht werden.¹²

Weiterhin gilt es zu bedenken, dass Typologien genuin keinen Zeit- bzw. Prozessfokus inkludieren (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011, S. 25; Gonon, 2016, S. 316). Im hier visualisierten Ansatz (vgl. Abb. 4) könnte allerdings durch eine wiederholte Analyse über einen längeren Zeitraum und die entsprechende räumliche Darstellung von veränderten Befunden durchaus ein Entwicklungspfad erkennbar werden.

Der zukünftige Diskurs im Kontext der internationalen Berufsbildungsforschung kann also dazu beitragen, Typologien und Klassifikationen auch in Zukunft nutzbringend weiterzuentwickeln.

Literatur

- Alexander, P.-J. (2011). Betriebliche Bildungswege in Japan. In M. Pilz (Hrsg.), *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan: Bildungssystem und Übergangsfragen* (S. 153–184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alexander, P.-J., & Pilz, M. (2004). Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), 748–769.
- Allmendinger, J. (1989). Educational Systems and Labour Market Outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231–250.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2007) (Hrsg.). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, S. (2011). Das französische System der Aus- und Weiterbildung. In C. Kreklau (Hrsg.), *Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen der Bildungsarbeit – Ausbildungsförderung* (Bd. 223, S. 1–31). Köln: Dt. Wirtschaftsdienst.
- Berger, S., & Pilz, M. (2010). Benefits of VET. In U. Hippach-Schneider & B. Toth (Hrsg.), *ReferNet Research-Report Deutschland 2009* (S. 6–49). Bonn: BIBB.
- BIBB = Bundesinstitut für Berufsbildung – Hauptausschuss (2007). *Empfehlung zu einer internationalen Vergleichsstudie in der Berufsbildung („Large-Scale-Assessment“)*. Bonn: BIBB.
- BIBB = Bundesinstitut für Berufsbildung & iMOVE (Hrsg.) (2011). *Marktstudie Indien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung* (2. überarb. Aufl.). Bonn: BIBB. https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Indien_2011.pdf [30.05.2017].
- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.

12 Allerdings ließen sich im Rahmen eines Einländervergleichs auch verschiedene nationale Ausbildungsprogramme typologisieren und damit hinsichtlich der unterschiedlichen Ausformung ins Verhältnis setzen. Daneben ist auch der innerstaatliche Vergleich (Raffe, Brannen, Croxford & Martin 1999) möglich, um verschiedene Landesteile zu typologisieren.

- Blossfeld, H.-P. (1991). Unterschiedliche Systeme der Berufsausbildung und Anpassung an Strukturveränderungen im internationalen Vergleich. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich* (S. 87–100). Berlin/Bonn: BIBB.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). *Bericht zum Anerkennungsgesetz 2015*. Berlin: BMBF.
- Bohlinger, S. (2013). *Wertigkeit (beruflicher) Bildung und Qualifikationen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bosch, G. (2016). Typologien nationaler Berufsbildungssysteme – Ihr Nutzen im Gesellschaftsvergleich. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(1), 15–36.
- Busemeyer, M. (2013). Fachkräftequalifizierung im Kontext von Bildungs- und Beschäftigungssystemen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(5), 6–9.
- Busemeyer, M., & Schlicht-Schmälzle, R. (2014). Partisan Power, Economic Coordination and Variations in Vocational Training. *European Journal of Industrial Relations*, 20(1), 55–71.
- Busemeyer, M., & Trampusch, C. (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In M. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (S. 3–38). Oxford/New York: Oxford University Press.
- CEDEFOP = European Centre for the Development of Vocational Training (2014). *Attractiveness of Initial Vocational Education and Training: Identifying what matters*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Crouch, C., Finegold, D., & Sako, M. (1999). *Are Skills the Answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Deißinger, T. (1995). Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91(4), 367–387.
- Deißinger, T., & Gonon, P. (2016). Stakeholders in the German and Swiss Vocational Educational and Training System: Their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. *Education and Training*, 58(6), 568–577.
- Descy, P., & Tessaring, M (Hrsg.) (2001). *Training in Europe, Second Report on Vocational Training Research in Europe 2000 – Background report*. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.
- Epstein, E. (2008). Setting the Normative Boundaries: Crucial epistemological benchmarks in comparative education. *Comparative Education*, 44(4), 373–386.
- Eswein, M. (2003). Beruflichkeit in Japan. In R. Arnold (Hrsg.), *Berufsbildung ohne Beruf? – Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektive* (S. 190–203). Hohengehren: Schneider.
- Frey, K. (1995). *Systementwicklung der beruflich-technischen Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit – Interessenansatz*. Wahrenholz: GTZ.
- Frommberger, D., & Reinisch, H. (1999). Ordnungsschemata zur Kennzeichnung und zum Vergleich von „Berufsbildungssystemen“ in deutschsprachigen Beiträgen zur international-vergleichenden Berufsbildungsforschung: Methodologische Fragen und Reflexionen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(3), 323–343.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2013) (Hrsg.). *Contemporary Apprenticeship – International perspectives on an evolving model of learning*. Oxon/New York: Routledge.
- Géhin, J.-P. (2007). Vocational Education in France. A turbulent history and peripheral role. In L. Clarke & C. Winch (Hrsg.), *Vocational Education. International approaches, developments and systems* (S. 34–48). London/New York: Routledge.
- Georg, W. (2005). Vergleichende Berufsbildungsforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 186–193). Bielefeld: Bertelsmann.

- Gonon, P. (2008). Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung: Eine Bilanz. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (S. 96–107). Weinheim/Basel: Beltz.
- Gonon, P. (2013). What Makes the Dual System to a Dual System? A new attempt to define VET through a governance approach. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 25. http://www.bwpat.de/ausgabe25/gonon_bwpat25.pdf [30.05.2017]
- Gonon, P. (2016). Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen: Eine internationale Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(3), 307–322.
- Graf, L. (2016). Betrieblich-hochschulbasierte Ausbildungsformen in Deutschland und den USA: Eine (Re-)Konzeptualisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(3), 323–339.
- Greinert, W.-D. (1988). Marktmodell-Schulmodell-Duales System: Grundtypen formalisierter Berufsbildung. *Die berufsbildende Schule*, 40(3), 145–156.
- Greinert, W.-D. (1995). Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition-Markt-Bürokratie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 24(5), 31–35.
- Grollmann, P., & Frommberger, D. (2006) (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ito, T. (2010). Hilft das duale System auf japanische Art der beruflichen Orientierung? *Die berufsbildende Schule*, 62(6), 183–186.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kerckhoff, A. C. (1995). Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. *Annual Review of Sociology*, 15, 323–347.
- Koch, R. (1991). Perspektiven der vergleichenden Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 20(2), 14–19.
- Lauterbach, U. (2003a). *Vergleichende Berufsbildungsforschung*. Baden-Baden: Nomos.
- Lauterbach, U. (2003b). Exportschlager duale Ausbildung? Erfahrungen aus dem Internationalen Fachkräfteaustausch (IFKA) der Carl Duisberg Gesellschaft und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. In G. Cramer (Hrsg.), *Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement* (S. 54–57). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Lauterbach, U., & Mitter, W. (1998). Theory and Methodology of International Comparisons. In CEDEFOP (Hrsg.), *Vocational Education and Training – The European research field. Background report, Vol. II* (S. 235–271). Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.
- Müller, W., & Shavit, Y. (1998). The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. In W. Müller & Y. Shavit (Hrsg.), *From School to Work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations* (S. 1–48). Oxford: Clarendon Press.
- Münch, J. (1997). Berufsausbildung in Deutschland, Japan und den USA – Systemvarianten. In R. Arnold, R. Dobischat & B. Ott (Hrsg.), *Weiterungen der Berufspädagogik – Von der Bildungstheorie zur internationalen Berufspädagogik* (S. 179–187). Stuttgart: Steiner.
- Niemeyer, B. (2007). Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 41(2), 132–154.
- Noß, M. (2000). *Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: Gabler.
- Ott, M., & Deißinger, T. (2010). Frankreichs Berufsbildung im Spiegel der europäischen Berufsbildungspolitik. Eine komparative Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Anpassungsproblemen und Anpassungsnotwendigkeiten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(4), 491–516.
- Pilz, M. (2004). Nationale (Bildungs-)Standards in der Berufsbildung: Ein Blick auf Großbritannien, die Schweiz und Japan. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 19(36), 37–67.

- Pilz, M. (2005). Standards in der beruflichen Bildung im Kontext einer EU-Berufsbildungspolitik: Geltungsbereiche und Ausprägungsformen. In P. Grollmann, W. Kruse & F. Rauner (Hrsg.), *Europäisierung Beruflicher Bildung* (S. 105–125). Münster: LIT.
- Pilz, M. (2009). Initial Vocational Training from a Company Perspective: A comparison of British and German in-house training cultures. *Vocations and Learning*, 2(1), 57–74.
- Pilz, M. (2011). Analyse und Zusammenfassung: Vorbereitung auf und Übergang in die Welt der Arbeit. In ders. (Hrsg.), *Die Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan – Bildungssystem und Übergangsfragen* (S. 274–293). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pilz, M. (2012). International Comparative Research into Vocational Training: Methods and approaches. In M. Pilz (Hrsg.), *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World* (S. 561–588). Wiesbaden: Springer VS.
- Pilz, M., & Alexander, P.-J. (2011). The Transition from Education to Employment in the Context of Social Stratification in Japan – A view from the outside. *Comparative Education*, 47(2), 265–280.
- Rakhkchikine, A. (2012). Probleme internationalen Vergleichens in der Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 66(6), 719–736.
- Raffe, D., Brannen, K., Croxford, L., & Martin, C. (1999). Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The case for 'home internationals' in comparative research. *Comparative Education*, 35(1), 9–25.
- Rauner, F., & Maclean, R. (Hrsg.) (2009). *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Dordrecht: Springer.
- Retzmann, T. (Hrsg.) (2011). *Methodentraining für den Ökonomeunterricht I* (2. überarbeitete Aufl.). Schwalbach: Wochenschau.
- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2011). Typologien. *REPORT*, 34(1), 23–35.
- Schriewer, J. (1992). The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodical criteria and sociological concepts. In ders. & B. Holmes (Hrsg.), *Theories and Methods in Comparative Education* (3. Aufl., S. 25–83). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Shavit, Y. & Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification. In M. T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of Sociology of Education* (S. 437–452). New York: Springer.
- Streeck, W. (1992). On the Institutional Conditions of Diversified Quality Production. In W. Streeck & E. Matzner (Hrsg.), *Beyond Keynesianism: The socio-economics of production and full employment* (S. 21–61). Aldershot/Brookfield: Edward Elgar.
- Terada, M., Georg, W., & Demes, H. (2004). Bildungsexpansion, demographischer Wandel und Übergänge in Japan. *Bildung und Erziehung*, 57(2), 155–174.
- Thelen, K. (2004). How Institutions Evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States and Japan. Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press.
- Thelen, K., & Kume, I. (1999). The Rise of Nonmarket Training Regimes: Germany and Japan compared. *Journal of Japanese Studies*, 25(1), 33–64.
- Ullrich, C. G. (1999). *Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview: Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung* (Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 3). Mannheim: MZES.
- van der Burgt, J., Li, J., Wilbertz, C., & Pilz, M. (2014). Qualifizierungsstrategien deutscher Unternehmen in Japan, Indien und China – Deutsche Vorbilder oder einheimische Verfahrensweisen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 135–158.
- Young, M., & Raffe, D. (1998). The Four Strategies for Promoting Parity of Esteem. In J. Lasonen & M. Young (Hrsg.) (1998), *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education* (S. 35–46). Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Abstract: Major differences between countries in the design of technical and vocational education and training (TVET) make the typology-based approach particularly popular in comparative international TVET research. However, previous approaches have proved largely inadequate in terms of illustrating the breadth and individual facets of highly diverse training systems. In these approaches, the focus is often solely on an academic approach, with the pedagogical perspective typically receiving little attention. This paper discusses in detail the role of typologies and the inadequacy of existing typologies. It then develops a new typology that incorporates approaches from political economy, sociology and vocational pedagogy. Using France, Germany, Japan and the UK as case studies, it illustrates how this new typology may be applied and describes its benefits.

Keywords: Typology, Comparative Technical and Vocational Education and Training (TVET) Research, Vocational Education Systems, Comparative Education, Country Comparison

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Matthias Pilz, Universität Köln,
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik,
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, Deutschland
E-Mail: matthias.pilz@uni-koeln.de